



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Edukacja kobiet dla demokracji

Author: Elżbieta Górnikowska-Zwolak

Citation style: Górnikowska-Zwolak Elżbieta. (1995). Edukacja kobiet dla demokracji. "Chowanna" (T. 2 (1995), s. 37-48)



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

| | | | | | |
|------------|--|---------------|-----------------------|-------------|----------|
| „Chowanna” | Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego | Katowice 1995 | R. XXXVII (XLVIII) | T. 2 (5) | s. 37—48 |
|------------|--|---------------|-----------------------|-------------|----------|



Elżbieta GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK

Edukacja kobiet dla demokracji

Wprowadzenie

Bez nowej i odmiennej edukacji nie zostanie zrealizowane powszechnie oczekiwane przejście do demokracji, przynajmniej w tym sensie, że większość ludzi w już stworzonych ramach demokracji politycznej, gospodarczej i kulturowej nie będzie potrafiła funkcjonować, niszcząc samą demokrację (K w i e c i Ń s k i, 1994). Konieczne są głębokie reformy w oświacie, kształceniu i wychowaniu.

W poglądach ideologów reformy oświaty widoczny jest renesans zainteresowania zagadnieniem podmiotowości i indywidualizmu, a liczne prace dotyczące aktywności, sprawstwa oraz wolności człowieka potwierdzają, że są to ważne, aktualne i wymagające jak najszybszego odzewu ze strony nauki problemy. Nowy kontekst społeczny tłumaczy też pojawienie się względnie nowego przedmiotu badań socjologicznych i psychologicznych, a niemal zupełnie nowego przedmiotu badań pedagogicznych, jakim jest płeć człowieka. Rozszerzenie idei feministycznych — z jednej strony, a z drugiej — wszechstronne zainteresowanie człowiekiem pozwoliło skoncentrować uwagę na tym jego atrybucie, który dotąd był, co najwyżej, przedmiotem psychoanalitycznych interpretacji bądź badań seksuologicznych (M i l u s k a, 1994). Zagadnienie płci nie znajduje na razie odzwierciedlenia w polskich pracach pedagogicznych. Prezentowane roz-

ważania są próbą zarysowania jednej wybranej kwestii, mieszczącej się w obszarze badań wyznaczonych pojęciami „pleć” i „wychowanie”.

Idea demokracji

Demokracja to pewien sposób rządzenia. Pojęcie to samo niewiele jeszcze mówi o treści rządów. Demokracja może być dobra lub zła, oświecona lub kołtuńska, praworządna lub tyrańska. Wolność natomiast wyznacza granice władzy i to każdej władzy, niezależnie od tego, w jaki sposób jest ona sprawowana.

Nowożytne demokracje są inne; ograniczone. Władza większości ma granice wyznaczone przez konstytucje. Najbardziej doniosłymi ograniczeniami władzy są prawa jednostek, których to praw żadna, nawet najbardziej demokratyczna władza nie może naruszać. Prawa stanowią zabezpieczenie ludzkiej wolności (O s i a t y ń s k i, 1991).

Demokracja jest jedynym systemem politycznym, który istnieje dzięki temu, że co najmniej większość społeczeństwa pojmuje, akceptuje i czynnie realizuje zasady tego systemu — to warunek niezbędny, chociaż oczywiście nie jedyny (K r ó l, 1993). W systemach demokratycznych, które są dopiero w trakcie budowy, bierność lub obojętność większości społeczeństwa stwarza realne zagrożenie, ponieważ nie uległy jeszcze wykształceniu te wszystkie instytucje pośredniczące, które niemal automatycznie zapewniają komunikację między rządzącymi a rządzonymi, w szczególności komunikacji takiej nie zapewniają prasa i mass media. Właśnie dlatego jedyną szansę dla takich krajów stanowi demokracja republikańska, w której społeczeństwo jest, aż do granic rozsądku, angażowane do udziału w decyzjach politycznych, a debata polityczna na podstawowe tematy staje się rzeczywiście debatą powszechną.

Należy pamiętać, że prawu do udziału w decyzjach politycznych musi towarzyszyć prawo do wolności od polityki, ale niedobrze by było dla Polski i dla innych krajów znajdujących się w podobnej sytuacji, gdyby z tego drugiego prawa chciała skorzystać większość obywateli (K r ó l, 1993), w szczególności gdyby w owej powszechnej debacie zabrakło głosu kobiet, ich przedstawicielstwa.

Udział kobiet w życiu publicznym w wybranych krajach

Prawo uczestniczenia w życiu politycznym, w większości społeczeństw, kobiety uzyskały zaledwie w bieżącym stuleciu; niektóre kraje europejskie przyznały kobietom prawo do głosowania zupełnie niedawno (przykładem Francja i Włochy — w 1945 roku, Szwajcaria — w 1971 roku). Inna sprawa, że zarówno w demokratycznych krajach Europy, jak i poza nią, pomimo jednakowego prawa gwarantującego kobietom udział w podejmowaniu decyzji dotyczących ogółu społeczeństwa, obecnie praktycznie we wszystkich państwach, kobiety odgrywają w polityce mniejszą rolę aniżeli mężczyźni. I tak np. odnotowano, że w latach 1960—1990 zaledwie 12 kobiet pełniło funkcje premierów bądź prezydentów w swoich krajach (*Muslim Girls...*, 1990). Na tak wysokim szczeblu kobiety stanowią zdecydowaną mniejszość. Porównanie składu osób gabinetów ministrów w 18 krajach europejskich, w 1988 roku dokonane przez The Equal Opportunities Commission (1988), wykazało, że Norwegia ma w tym względzie najlepszą sytuację: 10 mężczyzn i 8 kobiet, Finlandia — 14 mężczyzn i 3 kobiety, Szwecja — 15 mężczyzn i 5 kobiet, Dania — 19 mężczyzn i 3 kobiety, ale w pozostałych 14 krajach były zaledwie 2 kobiety, 1 lub w ogóle nie było kobiet w gabinetach liczących zwykle od 12 do 21 osób.

Zupełnie podobnie kształtuje się procentowy udział kobiet jako członków parlamentu. W Finlandii w 1991 roku kobiety stanowiły 38% ogółu członków parlamentu (G o r d o n, 1992), w Norwegii — ponad 35% (Sunday Telegraph, 1991). W wyborach parlamentarnych w latach 1984—1987 procent kobiet, które zostały wybrane, wahał się od 32 w Szwecji, 30 w Danii, 22 w Islandii do mniej niż 20 bądź nawet mniej niż 10 w pozostałych 14 krajach uwzględnionych w porównaniach EOC (1988). W Polsce w Sejmie IX kadencji, w latach 1985—1989, kobiety stanowiły 20,2% (93 osoby) ogółu posłów, w tzw. sejmie kontraktowym, wyłonionym w 1989 roku, liczba kobiet spadła do 13,5% (62 osoby), a ich udział w senacie wynosił 6,0% składu izby wyższej (S i e m i e Ń s k a, 1990). Analogicznie kształtuje się udział kobiet w związkach zawodowych, w których równie rzadko zajmują znaczące pozycje.

Przyznać należy, że w ostatnich latach w niektórych krajach sytuacja poprawia się. Istnieją strategie rządowe zapobiegające dyskryminacji kobiet, przyjęto specjalne ustawy gwarantujące równy status kobiet i mężczyzn oraz powołano instytucje¹ zapewniające proceduralną ochronę inte-

¹ W Australii funkcjonuje Biuro ds. Statusu Kobiet, w Belgii — Sekretarz Stanu ds. Emancypacji Społecznej Kobiet, we Francji — Departament ds. Warunków Kobiet. Istnieją takie ciała w Niemczech, Włoszech, Japonii, Kanadzie.

resów. Partie polityczne podejmują świadome wysiłki mające na celu zapewnienie wyboru kobiet (lub przynajmniej odpowiedniej liczby kandydatek) na określoną liczbę stanowisk. Związki zawodowe także zaczynają być świadome konieczności posiadania większej liczby kobiet na liczących się stanowiskach. Organizacje kobiece tworzą własne lobby, np. w Stanach Zjednoczonych.

Pozytywnym przykładem rozwiązania prawnego regulującego całościowo problem statusu kobiet jest Norweska Ustawa o Równouprawnieniu — „The Norwegian Equal Status Act” z 9 VI 1978 roku (wprowadzona w życie w 1979 roku). Mocą tej ustawy powołano także urząd Rzecznika Praw Obywatelskich ds. Równouprawnienia — The Equal Status Ombud / Commissioner, oraz Radę Apelacyjną — The Equal Status Appeals Board. (Wcześniej w 1972 roku powstała Rada ds. Równouprawnienia — The Equal Status Council). Paragraf 21 ustawy stwierdza, iż w przypadku stanowisk politycznych (agendy rządowe, komitety itp.) kobiety mają być reprezentowane przez co najmniej 40% ogółu członków danego organu (The Norwegian Equal Status Act, 1989).

Pomimo to reprezentacja kobiet w demokratycznie wybranych organach jest niezadowolająca, a uzyskane korzystne dla kobiet zmiany okazują się bardzo nietrwałe. Rodzimy przykładem jest funkcjonowanie urzędu Pełnomocnika Rządu ds. Kobiet i Rodziny, który w Polsce uchwałą Rady Ministrów utworzono w 1991 roku, a zaledwie rok później (28 II 1992 roku) piastująca to stanowisko Anna Popowicz została zdymisjonowana. Mimo zmieniających się ekip rządowych do dzisiaj na jej miejsce nie powołano żadnej innej osoby, choć równocześnie nie uchylono ani nie zmieniono uchwały Rady Ministrów o utworzeniu tej funkcji.

Przyczyny nieangażowania się kobiet w życie polityczne

W tym miejscu można by postawić pytanie: Dlaczego w państwach demokratycznych, gdzie wszyscy obywatele mają równe prawa, niezmienna jest sytuacja, gdy jedna połowa populacji osiąga o wiele większy udział w podejmowaniu decyzji w sprawach całego społeczeństwa aniżeli druga połowa? Uwarunkowania takiego stanu rzeczy są różnorodne. Ogólnie rzecz biorąc, decyduje o tym cały kompleks czynników — biologicznych, społecznych, kulturowych i politycznych (S i e m i e ŋ s k a, 1990). Jedną z możliwych przyczyn nieangażowania się kobiet w życie polityczne jest fakt, że w okresie wczesnych lat swego dorosłego życia są one zajęte ro-

dzeniem dzieci i opiekowaniem się nimi, tak więc nie mają czasu, aby brać udział w jakiegokolwiek działalności poza domem. Jest w tym, bez wątpienia, część prawdy. Ale aktywność polityczna może być podejmowana i w późniejszym okresie życia, w wieku średnim. M. Sutherland podaje przykład Wielkiej Brytanii, gdzie faktycznie można zauważyć znaczną liczbę kobiet wkraczających do polityki na szczeblu lokalnym (bardziej aniżeli na szczeblu centralnym) po osiągnięciu przez ich dzieci pewnego wieku (S u t h e r l a n d, 1992). Warto przy tym zwrócić uwagę, iż w wielu krajach kobiety są bardziej skłonne do podejmowania aktywności społeczno-politycznej w skali lokalnej aniżeli do zasiadania we władzach centralnych (por. S i e m i e Ń s k a, 1990). Jak do tej pory nie stwierdzono jednoznacznie, czy wynika to z faktu, że praktyczne sprawy własnego środowiska wydają się bardziej pociągać kobiety aniżeli abstrakcyjne często rozważania dotyczące całego narodu; czy też, co niewykluczone, przyczyną jest trudność w uzyskaniu odpowiedniej liczby głosów wyborców (co wymaga także większej pewności siebie, koniecznej do podjęcia decyzji o kandydowaniu w wyborach).

Udział kobiet w sprawach publicznych silnie ogranicza wpływ dominujących religii. W wielu religiach szczególny nacisk kładzie się na rolę kobiety w obrębie rodziny. Przykładowo, islam zaleca skupienie wysiłków i aktywności kobiet w obrębie rodziny, judaizm przyznaje znaczącą rolę matkom. Kościół rzymskokatolicki wielokrotnie i z dużą siłą podkreśla znaczenie rodziny oraz „wyjątkową godność kobiety i jej zasadnicze niezastąpione powołanie w społeczeństwie jako żony i matki” (*Stanowisko Episkopatu...*, 1994). Papież Jan Paweł II określa macierzyństwo jako misję społeczną kobiety, rodzaj świeckiego kapłaństwa. Wpływ rodziny oraz religii, do której rodziny przynależą, sprawia, że aspiracje dziewcząt od najmłodszych lat ukierunkowywane są nie na uczestnictwo w sprawach publicznych, ale na umiejętność tworzenia dobrego, satysfakcjonującego życia w rodzinie. Taki sposób życia jest z pewnością wyrazem wyboru ogromnie ważnych wartości, wzajemne relacje między członkami rodziny są niezwykle istotne i mogą być w najwyższym stopniu satysfakcjonujące. Tym niemniej i tu wypada zgodzić się z opinią M. S u t h e r l a n d (1992), iż skoro kobiety koncentrują się wyłącznie na życiu rodziny i domu, nie bardzo mogą narzekać, jeśli sprawy kraju przybierają na tyle niekorzystny obrót, że w konsekwencji cierpi na tym i życie domu.

W naukach kościelnych także zachodzą zmiany, czego przykładem jest rozwój teologii feministycznej w judaizmie, chrześcijaństwie oraz innych religiach (K i n g, 1992). Niektóre kościoły protestanckie akceptują kobiety jako pastorów, są także kobiety rabini. Jest więc możliwe, że w przyszłości nauki religijne uczynią kobiety świadomymi, iż one również mogą angażować się w sprawy o szerszym zasięgu aniżeli wyłącznie dotyczące

rodziny oraz mogą mieć władzę w organizacjach religijnych. Ale spory religijne na temat roli kobiety wciąż trwają. Przykładowo, w Wielkiej Brytanii niektóre grupy islamskie nadal niechętnie są kształceniu swoich córek w szkołach koedukacyjnych lub w szkołach, które mogłyby proponować im inny od przyjętego w ich religii model życia kobiet (*Muslim Girls...*, 1991). Wyraźnie aktywizują się fundamentaliści islamscy we Francji, gdzie lokalni imamowie żądają, by dziewczęta muzułmanki nosiły przez cały czas (także na lekcjach) tradycyjne nakrycia głowy i aby nie były traktowane na równi z chłopcami (*Republika strachu*, 1994).

Z tradycjami religijnymi bardzo często związane są (nawet w krajach zachodnich) poglądy dotyczące określonych obyczajów, np. zachowań kobiet w życiu publicznym. Dominują postawy tradycyjne. Bez względu na to, czy mamy do czynienia z wydarzeniami o charakterze politycznym, społecznym czy nawet akademickim, wyraźnie zaznacza się oczekiwanie, iż to właśnie mężczyźni będą zabierać głos częściej aniżeli kobiety, i w praktyce, bardzo często, rzeczywiście tak się dzieje. Stereotypowa opinia głosi, iż kobiety w sytuacjach publicznych (i nie tylko) powinny odznaczać się skromnością. Pogląd ten wyraża dosadnie, w języku potocznym, stwierdzenie: „Kobieta nie śmie być mądrzejsza od mężczyzny.”

Stosunek do miejsca kobiet w społeczeństwie jest złożony. Z jednej strony istnieje raczej powszechne przekonanie, że kobiety powinny mieć szansę uzyskania analogicznego do mężczyzn wykształcenia, które pozwoliłoby im podejmować pracę dobrze płatną, wymagającą kwalifikacji. Z drugiej wszakże strony utrzymuje się pogląd, że pewne pozycje (role) bardziej nadają się dla mężczyzn niż kobiet (S i e m i e Ń s k a, 1990). I tak np. nie poddaje się zmianom tradycyjne przekonanie, że polityka jest dziedziną, w której kobiety nie bardzo się orientują. W badaniach przeprowadzonych przez R. S i e m i e Ń s k ą (1990) w latach siedemdziesiątych (1977, 1978—1979) respondenci pytani o swój stosunek do udziału w polityce mężczyzn i kobiet, w przytłaczającej większości przychylni się do opinii, że „polityka jest bardziej sprawą mężczyzn niż kobiet” (sądziło tak co najmniej 80% mężczyzn i kobiet).

Do grupy czynników polityczno-społecznych wpływających na niskie uczestnictwo kobiet w polityce zaliczają się również ideologie. Można założyć, że główne ideologie polityczne i opowiadające się za nimi partie polityczne wielu krajów w niewielkim stopniu angażowały się w problematykę praw kobiet (przynajmniej zupełnie do niedawna). I tak np. socjalizm w wielu krajach głosił zainteresowanie poprawą sytuacji kobiet, ale w praktyce nie zawsze był w stanie sprostać tym obietnicom. Podobnie niektórzy krytycy oceniają marksizm, który kontynuował patriarchalne myślenie.

Edukacja jako sposób przygotowania kobiet do udziału w demokracji

Kwestią najbardziej istotną dla pedagoga jest znalezienie odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób, w toku kształcenia oraz wychowania, można zachęcić dziewczęta i kobiety do większego zainteresowania życiem społecznym czy też politycznym swojego demokratycznego kraju, jak zwiększyć ich „wrażliwość” na potrzebę udziału we współzarządzaniu krajem? Nie jest to zadanie łatwe. Wszelkie autentyczne uczestnictwo jest bowiem uczestnictwem dobrowolnym. Tymczasem — jak stwierdza J. Szacki — wydaje się, że nowoczesne demokracje okazały się znacznie bardziej skuteczne w wyzwaniu ludzi od niechcianych przez nich obowiązków publicznych niż w stwarzaniu warunków i zachęt do rozwijania ich talentów politycznych oraz działania pospólnego (S z a c k i, 1994).

Wychowanie do demokracji musi być równocześnie wychowaniem w duchu demokracji. Nawyk przyswajania zasad etyki demokratycznej kształca się od najmłodszych lat, zanim jeszcze dziecko otreze się o treści tradycyjnych przedmiotów szkolnych. Pedagogicznie skutecznym sposobem nauczania demokracji dzieci jest czytanie i dyskusja na temat opowieści o bohaterach narodowych. Dobrze napisane historie przekładają poważne kwestie na kategorie, które są zrozumiałe dla dzieci (R a v i t c h, 1990). Należy wszakże zadbać o to, aby bohaterami owych opowieści byli zarówno mężczyźni, jak i kobiety. Starsze dzieci i młodzież objęte są nauczaniem przedmiotu — wychowanie obywatelskie. Jego treści, sposób prowadzenia oraz miejsce w ogólnym programie kształcenia są zróżnicowane. W społeczeństwie demokratycznym obywatele muszą posiadać wiedzę o problemach ich społeczności i być przygotowani do uczestnictwa w ich rozwiązywaniu, jeżeli bowiem uzbroją się w informację, to ich idee nabierają treści (R a v i t c h, 1990). Dlatego konieczna jest troska, aby informacja o sprawach społecznych i polityce była prezentowana we właściwy sposób, tzn. interesujący zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt. Jeśli informacja ma charakter abstrakcyjny, a jej nadawcy (autorzy podręcznika) nie zwracają uwagi na osobę odbiorcy, to dotychczasowa sytuacja pozostanie nie zmieniona. Dziewczęta mogą uznać, iż materiał jest nieatrakcyjny, lub może im się wydawać (a przekonanie to będzie wynikać z dostarczonej informacji), że w rzeczywistości polityka stanowi męską dziedzinę aktywności, toteż one nie interesują się nią bądź nie powinny interesować się za bardzo. I tutaj pojawia się kwestia wzorów kulturowych, określających odmienne oczekiwania wobec kobiet i mężczyzn. Jak na razie, zdarczenia polityczne nie dostarczają młodym kobietom wielu przykładów do

naśladowania, a mass media codziennie pokazują różnorakie spotkania polityczne, wydarzenia i konferencje na szczeblu międzynarodowym, w których uczestniczy bardzo niewiele kobiet, w niektórych przypadkach na próżno szukać bodaj jednej przedstawicielki. Polityka jest obszarem życia zdominowanym przez mężczyzn; zależy więc w dużym stopniu od sieci powiązań i wzajemnych kontaktów między mężczyznami — nawet jeśli niektóre partie polityczne, w różnych krajach, podejmują świadomy wysiłek, aby pozyskać kobiety i obdarzyć je odpowiedzialnymi stanowiskami. Przed edukacją stoi zatem trudny problem do rozwiązania — należy przekonać kobiety, dla których polityka jest nieatrakcyjna, że mają pewien rodzaj zobowiązania, aby zainteresować się tymi mało pociągającymi sprawami politycznymi, a nawet włączyć się w życie polityczne, w celu zreformowania go. Próba uzyskania dostępu do tego męskiego świata może się okazać zdecydowanie zniechęcająca. Konieczne wydaje się uwrażliwianie świadomości społecznej; w Polsce jest to zadanie bardzo ważne i pilne. O ogromnej potrzebie takich działań świadczą liczne negatywne przykłady z życia społecznego, zwłaszcza politycznego. Konieczne jest wsparcie samych kobiet, w szczególnych przypadkach przybierające konkretny wymiar — głosów oddanych na kobiety. Z pewnością nie sprzyjają rozbudzeniu zainteresowań polityką wypowiedzi znanych osób, które można znaleźć w magazynach dla kobiet (i nie tylko), a których przykładem jest deklaracja: „Brzydzę się polityką. To nie jest dobre zajęcie dla kobiety. Wymaga wykształcenia w sobie cech, które według mnie kobiecie nie przystoją.” Jeśli chcemy nakłonić więcej kobiet do udziału w sprawach politycznych, niezbędne są dobre, efektywne oddziaływania edukacyjne.

Formalne nauczanie wiedzy o społeczeństwie nie ma jakiegoś specyficznego charakteru. Istnieje jednak możliwość podejmowania przez szkoły oraz instytucje wychowawcze zadań kształtowania postaw obywatelskich środkami praktycznymi. Może to zostać osiągnięte poprzez zachęcanie dziewcząt i chłopców do uczestnictwa w programie prac samorządu lokalnego, angażowania się w pracę na rzecz określonej instytucji publicznej bądź działalność na rzecz ludzi mieszkających w sąsiedztwie szkoły. I tutaj jednak mogą się pojawić różnice w przydziale zadań, uwzględniające płeć, a zarazem umacniające różnicowanie płciowe, np. chłopcy malują, wykonują naprawy, dziewczęta zaś pilnują małych dzieci lub rozmawiają ze starszuchami (S u t h e r l a n d, 1981).

Nauczyciele i wychowawcy mogą wdrażać młodzież do zachowań demokratycznych poprzez stosowanie odpowiednich metod kształcenia, przede wszystkim zachęcanie do zadawania pytań. W działalności edukacyjnej pytanie jest początkiem mądrości — stwierdza Diane R a v i t c h (1990). Polscy uczniowie i studenci nie są przyzwyczajeni do tego, dziewczęta zaś w szczególności wdrożone zostały do słuchania i niechętnie zadają

pytania. Konieczna jest zatem umiejętność angażowania dziewcząt w dyskusję i skłaniania ich do namysłu, do wyrażania własnego zdania, rozważania odmiennych punktów widzenia i argumentowania z dużą mocą na rzecz swojego stanowiska (R a v i t c h, 1990). Z tą kwestią ściśle wiąże się problem koedukacji. Sygnalizując go jedynie, należy zauważyć, że niektóre badania wskazują, iż w klasie lub grupie koedukacyjnej chłopcy bądź mężczyźni są skłonni przyjmować dominujące role oraz wyrażać swoje opinie w sposób bardziej swobodny aniżeli dziewczęta, członkinie tych grup (S u t h e r l a n d, 1981, 1992). Należy więc dążyć do tego, aby kobiety w wyniku oddziaływań edukacyjnych stały się asertywne, czuły się pewnie w wyrażaniu swoich opinii publicznie oraz w wartościowaniu własnych sądów.

W tym miejscu warto wspomnieć, że w niektórych krajach podejmowane są bardziej bezpośrednie próby uczenia o polityce, jak również ukazywania nierówności grup płciowych w społeczeństwie. Przykładowo, w Szwecji podjęto zdecydowane próby włączenia tego typu zagadnień do programu szkolnego, przygotowując równocześnie odpowiednie materiały (pomoce w nauczaniu), aby zilustrować w atrakcyjnej i czytelnej formie, jak nierównoważny jest udział mężczyzn i kobiet w pewnych zawodach, tudzież angażowaniu się w życie społeczne kraju (*Swedish Statistics*, 1986). Podobne próby podjęto także w innych krajach skandynawskich (kobiety osiągnęły tam relatywnie silniejszą pozycję).

Działania szkoły na rzecz wzrostu zainteresowania kobiet sferą życia publicznego przy wykorzystaniu odpowiednio skonstruowanych podręczników i w obrębie określonego przedmiotu to zaledwie niewielka część koniecznych oddziaływań wychowawczych. Kwestią bodaj najbardziej znaczącą z punktu widzenia pożądanых zmian jest funkcjonowanie w obrębie szkół, a także pozaszkolnych środowisk wychowawczych, stereotypów narzucanych przez społeczeństwo. Stereotypy te wzmacniają pasywność dziewcząt (R i c h, 1982) i zapewniają dominację mężczyzn w większości sytuacji oraz zdarzeń społecznych. Chłopcy wychowywani są tak, aby dominować w przestrzeni publicznej i kontrolować dziewczęta. Każda z płci stosuje odmienny sposób porozumiewania się, posługuje się na co dzień odmiennym językiem (T a n n e n, 1991).

Stereotypowy wizerunek dziewcząt i kobiet, według B a r d w i c k a i D o u v a n a (1971), obrazuje zależność, pasywność, delikatność, małą odporność na ból, nieagresję, unikanie współzawodnictwa, orientację interpersonalną, empatię, czułość i opiekuńczość. Jest wśród stereotypowych cech kobiecych także subiektywność, intuicyjność, uступliwość, podatność na wpływy innych, niezdolność do podejmowania ryzyka, emocjonalna labilność, dodawanie otuchy. Stereotypowy obraz chłopców i mężczyzn zawiera takie cechy, jak: niezależność, agresja, skłonność do współzawodnic-

stwa, zdolności przywódcze, orientacja zadaniowa, asertywność, innowacyjność, samodyscyplina, stoicyzm, aktywność, obiektywność, umysłowość analityczna, śmiałość, nieuleganie sentymentom, racjonalność, pewność siebie i opanowanie emocji. Wymienione tu określenia odnoszą się do wyidealizowanych, uproszczonych stereotypów wzorcowej męskości i kobiecości, ale również precyzują rzeczywiste charakterystyki chłopców i dziewcząt, mężczyzn i kobiet. Co prawda poszczególni mężczyźni i kobiety (jednostki) mogą być podobni do stereotypu płci przeciwnej, to jednak różnice grupowe pomiędzy płciami potwierdzają stereotypowe portrety. Jak nietrudno zauważyć, stereotypowe cechy chłopców i mężczyzn predysponują ich do podejmowania aktywności politycznej oraz rozwiązywania problemów społecznych o zasięgu ogólnokrajowym. W tym kontekście niezwykle ważne są pytania: W jaki sposób społeczeństwo (a zwłaszcza szkoły) socjalizuje swoich członków, aby dostosować ich do tych stereotypów? W jaki sposób dziewczęta mogą być emancypowane poprzez edukację, która umożliwi im nie tylko ekonomiczną niezależność, ale również współudział w rozwiązywaniu problemów środowiska lokalnego oraz całego kraju? Będzie to niewątpliwie wymagało podjęcia wyzwania wobec tradycyjnych ról obu płci.

Istnieje pilna potrzeba zwrócenia uwagi na program kształcenia zawodowego nauczycieli. Nauczyciele powinni być przygotowani na wystąpienie ewentualnych różnic między dziewczętami i chłopcami w toku uczenia o polityce bądź sprawach obywatelskich. Pedagodzy muszą także być świadomi istniejących uprzedzeń, zarówno wśród samych uczniów, jak i ich rodziców. Konsekwencją owych uprzedzeń może być bowiem systematyczne zniechęcanie dziewcząt do angażowania się w problematykę społeczną i polityczną (początkowo — zniechęcanie do przedmiotu, bądź wybranych jego części).

Należy stwierdzić, że bardzo wiele działań, o charakterze politycznym i *stricte* wychowawczym, musi być jeszcze podjętych, jeśli chcemy udoskonalić demokrację poprzez wzrost udziału kobiet w życiu publicznym. Szczególne zadania przypadają instytucjom edukacyjnym, ale instytucje te mają również do rozwiązania specyficzne problemy. Nie da się np. wykluczyć możliwych źródeł konfliktu, jeśli nauczanie religijne bądź tradycyjne poglądy rodziców będą raczej wzmacniać przekonanie, że młode kobiety powinny koncentrować się na wartościach życia rodzinnego (i dziewczęta z pewnością dostrzegają atrakcje takiego życia). Ale coraz więcej dziewcząt zdaje sobie również z tego sprawę, że uwaga poświęcana życiu rodzinnemu nie musi być wyłączna. I to przesłanie powinny podkreślać i przekazywać instytucje kształcące oraz wychowujące. Nawet jeśli uczestniczenie w pracach samorządu lokalnego, zasiadanie w parlamencie czy rządzie nie jest przedmiotem aspiracji wszystkich kobiet, to wszystkie obywatelki danego kraju bezwzględnie powinny się orientować w sprawach i zdarze-

niach zachodzących w ich kraju, powinny być w stanie wykorzystać swoje demokratyczne prawa w sposób efektywny i inteligentny dla dobra społeczeństwa (a także szerszej społeczności światowej). Taka przynajmniej jest jedna z interpretacji demokracji i rozwoju. Prawda ta z trudem toruje sobie drogę w społeczeństwie polskim.

Bibliografia

- Bardwick J. M., Douvan E., 1971: *Ambivalence: The Socialization of Women*. In: *Growing up in America*. Ed. H. Graff. Detroit Wayne University Press. [Za: Erskine S., 1992: *Gender Issues: Policy into Practice, Communication Presented at the VIIIth World Congress of Comparative Education*. Prague, July 8—14.
- Gordon T., 1992: *Citizens and Others: Gender, Democracy and Education, Paper Presented at the International Sociology of Education Conference on Citizenship, Democracy and the Role of the Teacher, Jan. 1992*. Westhill College, Birmingham, England.
- King U., 1992: *Faith in Females*. „The Higher”, 1 May 1992.
- Król M., 1993: *Nadmiar i niedostatek demokracji*. „Res Publica”, nr 5.
- Kwieciński Z., 1994: *Edukacyjne meandry przejścia ku mirażom demokracji*. W: „Socjologia Wychowania”. T. 12, z. 285. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Miluska J., 1994: *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzezinski, L. Witkowski. Poznań—Toruń, Wydawnictwo EDYTOR.
- Misiewicz B., 1990: *Szkola amerykańska a polska*. „Społeczeństwo Otwarte”, nr 1.
- Muslim Girls Kept at Home*, 1991. „The Times Educational Supplement”, 22 Feb. 1991.
- The Norwegian Equal Status Act with Comments*, 1989. Published by Equal Status Ombud [revised edition].
- Osiatyński W., 1991: *Demokracja a prawo człowieka*, „Literatura” nr 11.
- Ravitch D., 1990: *Jak uczyć demokracji?* „Edukacja i Dialog”, nr 2.
- Republika strachu*, 1994. „Polityka”, z 10 IX.
- Rich A., 1982: *On Lies, Secrets and Silence. Selected Readings. 1966—1978*. Virago. [Za: Erskine S., 1992: *Gender Issues: Policy into Practice. Paper Presented at the VIIIth World Congress of Comparative Education*, Prague, July 8—14].
- Siemieńska R., 1990: *Płeć, zawód, polityka. Kobiety w życiu publicznym w Polsce*. Warszawa, Uniwersytet Warszawski.
- Stanowisko Episkopatu Polski wobec konferencji demograficznej w Kairze*, 1994. „Gazeta Wyborcza” 27—28 VIII.
- Sutherland M., 1981: *Sex Bias in Education*. Oxford, Basil Blackwell Publisher.
- Sutherland M., 1992: *Women's Education for Democracy: Regional Similarities and Differences. Paper Presented at the VIIIth Congress of World Council of Comparative Education Societies, Commission: Democracy, Development and Women's Education*. July 9—14, Prague.
- Swedish Statistics, 1986: *Kvinnor och Mans Varlden, Stockholm, Statistiska Centralbyran*. [Za: Sutherland M., 1992: *Women's Education for Democracy: Regional Simi-*

larities and World Council of Comparative Education Societies, Comission: Democracy, Development and Women's Education. July 9—14, Prague].

S z a c k i J., 1994: *Kłopoty z demokracją*. „Polityka”, nr 28.

T a n n e n D., 1991: *You Just Don't Understand. Women and Men in Conversation*. Virago.

Za: E r s k i n e S., 1992: *Gender Issues: Policy into Practice. Paper Presented at the VIIIth World Congress of Comparative Education. Prague, July 8—14].*